



## L'Afrique dans l'enseignement du second degré en France : de l'universitaire au scolaire.

Bruno Comentale

### ► To cite this version:

Bruno Comentale. L'Afrique dans l'enseignement du second degré en France : de l'universitaire au scolaire. : Un bilan, au tournant du siècle.. L'Afrique, de la terre à la mer. Journée d'études offerte au Professeur Christian PRIOUL., Nov 2005, Nantes (Université de Nantes), France. halshs-00841123

**HAL Id: halshs-00841123**

**<https://shs.hal.science/halshs-00841123>**

Submitted on 3 Jul 2013

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

**L'Afrique dans l'enseignement du second degré en France : de l'universitaire au scolaire.  
Un bilan, au tournant du siècle.**

Bruno COMENTALE  
Maître de conférences, Agrégé de Géographie  
Préparation aux concours de recrutement des professeurs d'histoire-géographie du second degré  
Université de Nantes

*L'Afrique, de la terre à la mer. Journée d'études offerte au Professeur Christian PRIOUL.  
18 novembre 2005*

A première vue, la part consacrée à l'Afrique dans l'enseignement du second degré en France apparaît discrète, voire « en creux ». On pourrait s'en étonner alors que le thème est enseigné à l'Université et qu'il figure parmi les sujets des concours de recrutement des professeurs du second degré : Capes externe d'histoire-géographie en 2005 et 2004, Agrégation externe de géographie en 2005 et 2004, Agrégation externe d'histoire en 2005, Agrégation interne d'histoire-géographie en 2006.

Une présence discrète, certes, mais qui n'est pas négligeable, et qui est en cohérence avec la logique de progression de l'enseignement de la géographie du collège au lycée. L'Afrique est abordée comme telle au collège, généralement en classe de Cinquième, dans une approche analytique du globe terrestre qui vise à éveiller les collégiens au monde qui les entoure. Au lycée elle apparaît de manière indirecte, à l'occasion de l'énoncé de thèmes particuliers, comme l'agriculture ou les milieux biogéographiques en Seconde, ou encore les questions relatives aux grandes divisions du monde en Terminale. C'est d'abord sur l'enseignement de Terminale que va s'appuyer cet exposé, à partir des programmes mais surtout à partir de l'interprétation qu'en font les manuels.

En effet c'est à partir des pratiques pédagogiques, et des manuels qui guident ces pratiques – ou parfois les reflètent lorsque leurs auteurs enseignent en lycée – que l'on peut mesurer l'ampleur des choix pédagogiques opérés depuis une quarantaine d'années, c'est-à-dire sur une période qui a connu de profonds remaniements dans la conception de l'enseignement de la géographie dans le second degré.

**Premier acte : l'enseignement d'une Afrique en images.**

Jusque dans les années 80 du siècle passé, la place de l'Afrique dans l'enseignement du second degré se situe dans le droit fil de la géographie du premier XX<sup>e</sup> s. Dans les années 60, après la plupart des indépendances, l'Afrique ne figure pas au programme de Terminale qui traite de la géographie du monde contemporain (coll. V. Prévôt, éd. Belin, 1966), mais elle est partiellement représentée dans celui de Première, à l'occasion de l'étude de la France. Le manuel de la collection V. Prévôt (éd. Belin, 1968) aborde les États africains et malgache d'expression française dans un chapitre intitulé *la France dans le monde*, à la suite des départements puis des territoires français d'outre-mer.

Cette approche descriptive, outre son but de connaissance du monde à l'usage des élèves, est porteuse d'un long héritage qui part des « géographies » du XIX<sup>e</sup> s., affirmées par Vidal de la Blache et Camena d'Almeida (*L'Asie, l'Océanie, l'Afrique*, A. Colin, 1901, programme de 1890). Cet héritage se

transmet durant les trois premiers quarts du XX<sup>e</sup> s, avec par exemple les manuels de la collection Schrader et Gallouédec (1903, 1912), puis Gallouédec et Maurette (1913, 1920 et 1932), ou le manuel de Cinquième, éd. Nathan, par Philippe Pinchemel et Mona Ozouf, 1952, où sur les 30 chapitres consacrés à l'*Afrique, Asie, Australie, Antarctique*, 7 portent sur l'Afrique – climat, végétation, peuplement, vie économique, régions géographiques et organisation politique, en terminant sur deux États : Égypte et Union sud-africaine.

Dans le manuel de Terminales, éd. Armand Colin, sous la direction de Marcel Baleste, 1978, l'Afrique n'apparaît qu'en filigrane, au détour d'un chapitre introductif (révolution technologique, explosion démographique, division du monde) et au chapitre 16 : le monde à développer, mais de manière relativement anonyme parmi les autres continents du *Tiers Monde* : c'est l'époque où l'on discute des facteurs du sous-développement parmi lesquels le poids du fait colonial, et de l'état de dépendance ou de domination commerciales (20 lignes sur *Afrique noire, Afrique blanche*). Dans la même veine, un manuel de BEP 2<sup>e</sup> année, éd. Delagrave, collection Bertrand-Chaulenge, 1974, aborde la question du sous-développement, en insistant sur une Afrique essentiellement rurale, à travers l'étude de la Tanzanie. Cela n'empêche pas des approfondissements de la part des enseignants, tel celui rapporté par H. Vieillard-Baron auprès d'élèves de 2<sup>de</sup> technique en 1983, publié dans *L'Information Géographique* (1985-2).

### **Deuxième acte : l'enseignement de l'Afrique dans un monde « en mouvement ».**

Le programme de 1989 ne traite plus du « sous-développement », le monde actuel est présenté comme partagé selon des logiques de type centre/périphérie. Dans ce cas, l'Afrique apparaît peu, sauf dans une partie du programme intitulée « les voies de développement », et qui reste marquée par une subdivision par continents. Ainsi, le programme prévoit l'étude du **développement africain à travers les exemples algérien ou ivoirien**, de même que sont abordés Inde ou Chine, Mexique ou Brésil.

Il ne s'agit pas dans l'esprit des concepteurs du programme d'entamer une étude exhaustive, mais de donner aux élèves de dernière année de lycée, et pour nombre d'entre eux futurs étudiants de l'enseignement supérieur, des clés qui leur permettent d'entrevoir l'imbrication de multiples facteurs et jeux d'acteurs dans ce qu'il convient d'appeler la question du développement. On est à ce titre presque à l'opposé des conceptions mécanistes qui marquent les programmes des années 60 à 80. Ainsi, les six pays ne sont pas tous étudiés : les circulaires d'application des programmes précisent les choix que doivent opérer les professeurs. Durant les dernières années d'application du programme, **l'étude de l'Algérie est abandonnée au profit de celle de la seule Côte d'Ivoire**, et même si cette étude ne dure que 2 heures, elle fait l'objet de sujets au baccalauréat en 1998 – ce qui constitue une « première » tardive, objet d'un étonnement légitime de la part des pédagogues.

1. Le chapitre intitulé « quelles voies et situations de développement ? », dans le manuel de Géographie Terminales, éd. Magnard, sous la direction de M. Hagnerelle, 1995, oppose un modèle ivoirien agro-exportateur à la stratégie algérienne fondée sur les industries « industrialisantes », pour chaque cas par l'exposé des stratégies adoptées, puis de leurs limites, enfin de l'organisation spatiale – l'exposé de cette dernière semblant parfois un peu formel et mal connecté à un plan thématique : *Algérie : 1. un développement autocentré sous le contrôle de l'Etat – 2. limites et contradictions du développement (tensions internes et conséquences du contre-*

*choc pétrolier de 1982) – 3. après 1977, une transition incertaine – 4. l'organisation du territoire algérien ; Côte d'Ivoire, « le modèle agro-exportateur » : 1. le défi démographique – 2. économie libérale et forte intervention de l'Etat – 3. une croissance tirée par les cultures d'exportation – 4. une stratégie d'industrialisation rapide – 5. limites de la croissance et sous-développement – 6. aménagement et disparités régionales.*

On insiste sur les **modèles graphiques** censés donner aux élèves des clés techniques et mnémotechniques pour une élaboration rapide de croquis schématiques, en vue de la préparation de l'examen.

2. Le manuel de Géographie Terminales, éd. Nathan, coll. J.-R. Pitte, 1995, témoigne du souci de refonte, pour un programme (1989) qui a substantiellement changé dans son esprit, aux deux tiers de sa durée de vie.

Plusieurs équipes qui rédigent les manuels assurent une nouvelle édition prenant acte des directives qui infléchissent celui-ci. Ici, seuls Côte d'Ivoire, Chine et Brésil sont abordés. Entre-temps, la Côte d'Ivoire a connu la mort de F. Houphouët-Boigny (décembre 1993) et la dévaluation du franc CFA (janvier 1994).

Toutefois le plan de l'ouvrage est analogue ...

*1. les conditions du développement (stabilité politique, héritage historique en matière de voies de communication et de choix agricoles, ressources de bois et d'hydrocarbures, potentiel hydroélectrique, croissance démographique), 2. un développement fondé sur l'agriculture, 3. la fragilité d'une économie ouverte sur l'extérieur, 4. déséquilibres régionaux et inégalités sociales.*

**... mais la cartographie est plus « classique » que celle de l'ouvrage précédent : milieux et ressources, population et grandes villes.** Le but n'est pas de livrer aux élèves un « modèle » graphique facile à mémoriser, même si c'est précisément la Côte d'Ivoire qui est choisie en début d'ouvrage pour fixer les **méthodes d'élaboration d'une carte** en vue du baccalauréat. En revanche, le manuel a pour ambition d'ouvrir des perspectives aux candidats à l'examen en présentant de nombreux textes en dehors du cours, ainsi qu'une double page de dossier consacrée au cacao après la dévaluation du franc CFA. Dans ce manuel, celle-ci est présentée comme stimulant commercial, alors que dans le précédent manuel figure une brève allusion à son impact sur les populations.

3. Le manuel de Géographie Terminales, éd. Bréal, 1992, fait le choix de présenter Algérie et Côte d'Ivoire dès le début de l'ouvrage, qui traite des contrastes et disparités dans le monde (avant d'aborder l'ouverture par les flux, puis les « très grandes puissances »). Cela permet de présenter les disparités elles-mêmes avant d'en venir aux exemples destinés à illustrer des degrés de développement : l'Aire Pacifique y compris le Japon (c'est l'époque où les Quatre Dragons sont au programme des concours de recrutement), puis ce que les auteurs qualifient de « diversité du Tiers Monde », une juxtaposition de chapitres traitant des six pays au programme.

*Algérie : 1. un développement entravé par de lourdes contraintes – 2. les choix initiaux : socialisme et industrialisation (i.e. les héritages) – 3. la privatisation de l'économie ; Côte d'Ivoire : 1. un choix de développement original : une économie agricole extravertie – 2. le « miracle économique » des années 70 – 3. la fragilité du modèle de développement.*

Comme dans les autres manuels, une place est faite aux textes hors cours, aux photographies, aux cartes, mais il y a ici comme une **marque des habitudes contractées au contact des anciens programmes** : au détour d'une phrase, on lit encore « tiers monde », « modèle de développement » là où les autres manuels envisagent prudemment des « voies de développement ». Mais ce manuel a le mérite de faire des choix cohérents à un

moment où l'enseignement de la géographie en Terminale apparaît moins clair aux yeux des professeurs, sans doute parce que les bouleversements de frontières les incitent davantage à enseigner l'histoire que la géographie – une tendance majeure dans une communauté pédagogique où plus de 80 % des professeurs d'histoire-géographie sont des historiens de spécialité.

Le parti pris ici est d'insister sur une dualité entre « modèles » industriel et agricole, ce qui explique pourquoi, à la différence des deux manuels précédents, celui-ci n'étudie pas l'organisation spatiale de chacun de ces pays. Ainsi, à côté de deux cartes présentant les milieux physiques de l'Algérie et de la Côte d'Ivoire figurent des cartes thématiques illustrant cette dualité : « les régions industrielles en Algérie » – en réalité une juxtaposition de celles-ci, d'éléments de relief, et des principales villes affectées de leurs spécialités industrielles – et, avec une certaine symétrie de légende, « l'économie de la Côte d'Ivoire ».

La facture de ces cartes est évocatrice : peu lisibles par le candidat pressé, elles ne reflètent pas le souci de donner à celui-ci des solutions « clé en main » pour exécuter une carte en temps très limité le jour de l'examen : on n'en est pas encore à l'introduction massive de la formalisation cartographique, déjà présente au collège mais qui ne fera l'objet de préoccupations particulières au lycée qu'un peu plus tard, et dès la classe de Seconde (programme de Seconde mis en chantier à la rentrée 1996 pour les futurs bacheliers de 1999).

4. Le manuel de Géographie Terminales, Belin, coll. Knafo, 1995, énonce d'emblée : « l'Afrique dans l'impasse ». Pourtant l'introduction évoque « le continent de tous les superlatifs et de tous les pessimismes (...), le continent des idées reçues (...), cependant toute l'Afrique n'est pas naufragée ou en voie de l'être » : un propos quelque peu déroutant pour les élèves et leurs professeurs. Dans ce chapitre, l'Algérie et la Côte d'Ivoire sont abordées successivement, selon un plan classique que l'on retrouve dans d'autres manuels (conditions, originalité de chaque « voie » de développement, limites de celles-ci), mais après deux parties générales intitulées « la marginalisation de l'Afrique tropicale » et « les Afrique ».

Les cartes présentées se veulent claires, mais pas totalement épurées au point de devenir des « modèles » faciles à retenir et à reproduire par les élèves : on y trouve cependant un souci de décomposition analytique en « cartes schématiques » qui pourraient, après tout, se superposer (Algérie).

Par ailleurs, le manuel offre une réflexion conceptuelle et méthodologique : au chapitre « les inégalités de développement », il proclame la fin du Tiers Monde, expression dont il discute de la réalité à la fois géographique et historique, et nuance la notion même de développement en présentant les critères de mesure (PNB/habitant, IDH, disparités démographiques). En proposant aux élèves d'aborder un monde dont le caractère mouvant dépend aussi de la grille de lecture que l'on se donne, il adopte une **démarche éminemment géographique**.

Ces deux manuels ne sont pas fondamentalement différents entre eux, ni différents des précédents par le fond du cours sur les questions africaines. Cependant, par la juxtaposition d'un certain formalisme, notamment cartographique, et d'apports nouveaux à la réflexion (présentation thématique entre les choix algérien et

ivoirien, discussion sur l'expression tiers monde à laquelle les professeurs ne font presque plus allusion dans ces années 90), ils apparaissent comme des manuels de transition entre les programmes des années 70 et 80, et ceux de la charnière du millénaire.

### **Troisième acte : l'enseignement de l'Afrique dans un monde « ouvert ».**

Le programme paru au BO n°12 du 29 juin 1995, qui a été en vigueur pour les sessions du baccalauréat de 1999 à 2004, proclame une « ambition de donner quelques clés d'explication d'un monde en mouvement. Par ses objectifs, il rejoint le programme d'histoire et contribue à la formation intellectuelle et civique des élèves qui doivent comprendre le monde d'aujourd'hui afin de pouvoir s'y situer ».

Cela se traduit par l'absence de grands changements, mais l'Afrique apparaît autrement. En effet, après la présentation des grandes divisions du monde et de trois grandes puissances économiques (États-Unis, Japon, Allemagne), sont abordés des thèmes, à raison d'un thème par continent : **grandes villes d'Afrique**, agricultures latino-américaines, maîtrise du territoire russe, développements indien et chinois. C'est dire que ce programme prend acte d'une des transformations majeures du continent, qui d'essentiellement rural dans les programmes précédents est promu au rang de continent urbanisé où les villes sont autant de points d'ancrage vers le monde extérieur. Ce choix sera relayé, avec un léger décalage, dans la formation des nouveaux professeurs, puisque au début des années 2000 figure au concours le thème des **très grandes villes dans le monde**. Enfin, ce glissement partiel – *mutatis mutandis*, l'urbanisation n'étant pas limitée aux littoraux – de la terre à la mer, grandes villes et grands ports, rejoint les préoccupations des universitaires dont cette journée de travail est l'écho.

La plupart des manuels aborde la question de manière analogue, en insistant sur le caractère récent de l'urbanisation, la forte croissance urbaine, son lien avec l'explosion démographique, la consommation d'espace, la gestion urbaine. Certains d'entre eux scindent leur présentation entre villes d'Afrique subsaharienne et villes d'Afrique du nord après un énoncé des traits généraux (éd. Hatier, sous la direction d'A. Ciattoni, 1998). Dans beaucoup d'autres, cette dichotomie n'apparaît pas explicitement, mais à travers des études de cas : Casablanca, Tunis, Le Caire, Le Cap, Abidjan, Kinshasa, Lagos, Ouagadougou, entre autres.

D'autres encore vont un peu plus loin : celui des éd. Belin (R. Knafo), 1998, présente, avant le cours sur les villes, « les » Afrique, classées en trois ensembles régionaux – Afriques du Nord, intertropicale, du Sud : le titre existait déjà dans l'édition qui répondait au programme précédent, mais avec un contenu différent. Celui des éd. Bertrand-Lacoste (J.-L. Carnat), 1998, évoque explicitement l'armature urbaine (cartographie), classée en systèmes polycéphale (Nigeria), macrocéphale (Côte d'Ivoire, avec des réminiscences du programme précédent), bicéphale (Cameroun).

Dans quelques manuels, on trouve le souci d'offrir aux élèves exercices d'entraînement et méthodes. Ainsi dans celui des éd. Belin (R. Knafo) apparaît l'exercice emblématique du « nouveau » baccalauréat : la note de synthèse. Il s'agit d'un **exercice sur Abidjan avec rédaction en 300 mots**, à partir de documents (ici avec photographies), souvent précédée d'un tableau censé illustrer les facettes d'une problématique que l'élève doit

trouver... Une remise au goût du jour, mais qui ne dit pas son nom, des formes de plan canonique. Ailleurs (éd. Magnard, M. Hagnerelle), sont affichés des **modèles graphiques synthétiques** que l'élève retiendra d'autant plus facilement qu'il est, dès la classe de Seconde et parfois avant, initié aux « modèles » de la ville nord-américaine.

Pour une question telle que l'Afrique, le savoir universitaire passe sélectivement dans l'univers scolaire. La conception des manuels échappe en partie aux universitaires, ce qui n'est pas une nouveauté, et les équipes de rédacteurs sont le plus souvent composées des praticiens, c'est-à-dire les professeurs du second degré, parfois sous la houlette d'un inspecteur. La part « en creux » de l'Afrique ne relève pas nécessairement d'un parti pris, mais des choix généraux des programmes qui, d'une mouture à l'autre, reprennent peu ou prou la même progression entre le collège et le lycée et, au lycée, entre l'enseignement de Seconde à visée généraliste et celui de Terminale qui offre la disparité du monde à l'examen d'élèves plus mûrs, et frottés aux problématiques géographiques depuis la classe de Seconde. Les expériences des programmes de 1989 et de 1995 montrent qu'il est possible, grâce à l'enthousiasme des professeurs, d'introduire quelques nuances dans un tableau convenu d'avance.

### **Conclusion.**

Un tableau brossé en 2005 sur une quarantaine d'années d'enseignement de l'Afrique dans les lycées montre que, au-delà des programmes, la façon dont ceux-ci sont traduits dans les manuels – aspect fondamental de l'enseignement de la géographie par des professeurs qui sont majoritairement historiens de spécialité – est prise dans un faisceau de difficultés inhérentes à cet enseignement : la dualité entre la géographie de Seconde et celle du baccalauréat ; l'oscillation entre des savoirs formels et des méthodes actives, avec des incursions cartographiques qui précèdent la mise en valeur des outils graphiques, quelques programmes plus tard ; l'approche même du continent, entre idées convenues et conceptions nouvelles, reflétant *pro parte* les débats qui agitent la discipline dans et hors l'Université. L'introduction de deux exemples nationaux dans les années 1990 – Algérie et Côte d'Ivoire – entre rapidement en conflit avec les réalités d'alors, qui se dessinent plus brutalement que ne le laissent penser des modèles figés : l'Algérie disparaît rapidement des consignes qui accompagnent l'application des programmes, l'enseignement de la Côte d'Ivoire subsistera quelque temps. L'enseignement de l'Afrique révèle, en filigrane, les hésitations, sinon les ambiguïtés, qui accompagnent la conception et la mise en œuvre des programmes scolaires.

*Ce texte, qui s'appuie sur 11 ans d'expérience personnelle de l'enseignement en classe Terminale, a bénéficié des échanges que nous avons eus avec M. Théo YABI, professeur d'histoire-géographie au lycée P. de Coubertin de Meaux, ainsi qu'avec M. Gérard HUGONIE, professeur à l'IUFM de Paris. Qu'ils en soient l'un et l'autre remerciés ici.*